

Gruppendiskussionen mit Kindern: die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation

Nentwig-Gesemann, Iris

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Nentwig-Gesemann, I. (2002). Gruppendiskussionen mit Kindern: die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 3(1), 41-63. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-279923>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Iris Nentwig-Gesemann

Gruppendiskussionen mit Kindern

Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation

Zusammenfassung

Im Interaktionsgeflecht der Gleichaltrigenkultur produzieren Kinder als soziale Akteure soziale Wirklichkeit und kulturelle Bedeutungen. Gruppendiskussionen und die dokumentarische Methode der Interpretation werden als geeignete Verfahren vorgestellt, mit denen im Rahmen der Kindheitsforschung neue Zugänge zur Perspektive der Kinder und ihren alltagskulturellen Praktiken eröffnet werden können. Über die Reflexion und Rekonstruktion forschungspraktischer Erfahrungen wird hier die schrittweise Ausdifferenzierung methodischer Prinzipien vorgestellt. Auf der Grundlage einer Rekonstruktion von kollektiven Diskurs- und Spielpraktiken von Kindern kann am Beispiel des Pokémon-Spiels herausgearbeitet werden, dass die Kinder nicht passiv den kulturindustriell vorgefertigten Spielvarianten folgen, sondern im Zuge ihrer kollektiven Spielpraxis eigenständig konjunktive Regeln und Bewegungsstile entwickeln und habitualisieren. Dies ist wiederum nicht denkbar ohne eine Tradierung von praktischem Wissen innerhalb der Kinderkultur, eines Wissens darüber, *wie man Spiele spielen* kann – und zwar relativ unabhängig vom gerade am erfolgreichsten vermarkteten Produkt.

Abstract

Children, as social actors, produce social reality and create cultural meanings in the field of interaction of peer culture. Group discussion and the documentary method of interpretation are introduced as convenient procedures. In children's research, both methods disclose new approaches to the perspective of the children and their everyday life cultural practices. The progressive differentiation of methodical principles is presented through reflection and reconstruction of experiences in practical research. Based on a reconstruction of children's collective practices of discourse and playing, the example of the Pokémon game is used to point out that children do not passively follow the culture-industrial prefabricated versions of games. Instead, they develop and standardize their own conjunctive rules and movement styles of their collective practices of playing. On the other hand, this is not conceivable without practical knowledge within children's culture, a knowledge about *how to play games* – relatively independent of even today's most successfully marketed product.

Die methodischen Ansätze der seit Ende der achtziger Jahre aufblühenden sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung lassen sich auf v.a. interaktionstheoretisch fundierte Perspektivenwechsel und Entwicklungsprozesse sowohl in der Soziologie als auch in der Sozialisationsforschung zurückführen.¹ Die moderne „konstruktivistische Sozialisationsforschung“ (vgl. Grundmann 1999) betrachtet Kinder keinesfalls als passive Objekte und bezieht sich dabei in zentraler Weise auf die entwicklungspsychologische Tradition und Erkenntnistheorie von Jean Piaget. Dem aktiv handelnden, experimentierenden und sich bildenden Kind wird eine entscheidende Rolle im Entwicklungsprozess zugestanden. Hurrelmann (1983) spricht bspw. vom „produktiv-realitätsverarbeitenden Subjekt“. Eine Verbindung zu dieser zentralen Prämisse des konstruktivistischen Ansatzes, dass nämlich das Kind im Entwicklungsprozess als aktiv zu konzeptionieren ist, stellen auch diejenigen modernen an der Sozialisationstheorie orientierten Kindheitsforscher her, die die individualistische Komponente der in der Tradition von Piaget stehenden entwicklungspsychologischen Forschung („the doctrine of individualism“, vgl. Corsaro/Eder 1990, S. 198) überwunden sehen und die Peergroup mit ihrer unverzichtbaren sozialisatorischen Funktion ins Zentrum stellen (vgl. z.B. Corsaro 1992; Corsaro/Eder 1990; Youniss 1994; Krappmann/Oswald 1995).² Dem stehen sozialkonstruktivistische Ansätze gegenüber, die sich seit Mitte der 80er Jahre – angestoßen vor allem durch Prout und James und ihr „neues Paradigma einer Soziologie der Kindheit“ (1990) – als Gegenentwurf zur Sozialisationsforschung entwickelt haben. Die Kritik war dabei nicht nur auf die individualisierende Betrachtung von Kindern gerichtet, sondern auch auf eine erwachsenenzentrierte und auf zukünftige Entwicklungsziele ausgerichtete Perspektive und den damit verbundenen normativen Charakter der Konzepte (vgl. Alanen 1997; Qvortrup 1993; Thorne 1987). Ausgehend von der Prämisse, Kindheit sei „both constructed and reconstructed both for children and by children“ (Prout/James 1990, S. 7), rückte in den sich anschließenden soziologisch-ethnographischen Studien die Eigenständigkeit von Kinderkulturen, die durch die Kinder selbst vollzogenen Konstruktionen in ihrer *gegenwärtigen* alltagskulturellen Bedeutung in den Blick.³ Der bewusste Verzicht auf eine Sozialisationsperspektive – der nicht zwangsläufig mit einer vollständigen Negierung deren Relevanz verbunden sein muss – fokussiert und schärft den Blick für die Konstruktionsleistungen der Kindern und ermöglicht damit – und zwar auch aus der Perspektive ausgewiesener Sozialisationsforscher – diese „leichter zu verstehen und neue Aspekte der Kinderwelt zu entdecken“ (Oswald 2000, S. 13). Die soziologisch-ethnographischen Studien fragen dann „zunächst weder nach der Persönlichkeitsentwicklung noch nach ‚der‘ sozialen Realität als solcher, sondern danach, wie Kinder im Handeln soziale Realität miteinander *konkret* herstellen. Der Blick auf die Praktiken bedeutet (...), nicht das Ziel der Entwicklung im Rahmen von Sozialisationsprozessen immer schon vorauszusetzen, das über Vorstellungen von z.B. Reife und Unreife zusätzlich normativ aufgeladen wird“ (Kelle/Breidenstein 1996, S. 51). Stattdessen gilt es, einen empirischen Zugang nicht nur zu den Erfahrungen, zum Erleben, zur viel zitierten „Perspektive“ der Kinder zu finden, sondern darüber hinaus auch ihre alltäglichen kulturellen und diskursiven Praktiken in ihrer gegenwärtigen Bedeutung für die Kinder selbst zu rekonstruieren. Das Interaktionsgeflecht der Gleichalt-

rigenkultur, in der Kinder handlungsleitende Orientierungen entwickeln und eine gemeinsame Wirklichkeit hervorbringen, ist in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung. Alltägliche Spiele und Spielgemeinschaften, in denen die Kinder sich und ihre Welt aufführen, Erfahrungen verarbeiten und erzeugen, werden dabei als zentraler Bestandteil einer performativen Kinderkultur betrachtet.⁴ Ausgehend von einer praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2000; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001) steht dabei nicht die Frage im Zentrum, *was* die Realität aus der Sicht der kindlichen Akteure *ist*, sondern *wie* sie in der Praxis hergestellt wird. Weiterhin geht es natürlich auch um die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen, dies aber nicht im Sinne abfragbaren Wissens bzw. von den Kindern selbst explizierbarer Konzepte, sondern um konjunktive, milieuspezifische Wissensbestände, die sich uns nur dann erschließen, „wenn wir uns (auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen oder auch der direkten Beobachtung) mit der Handlungspraxis vertraut gemacht haben“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001, S. 14).

Auf der Ebene der Forschungsmethodik, also der Verfahren zur Datengewinnung, sollte im Rahmen der in diesem Beitrag vorgestellten empirischen Praxis zunächst geklärt werden, ob die zur Rekonstruktion kultureller Phänomene in den verschiedensten anderen Forschungsfeldern bereits bewährte Methode der Gruppendiskussion⁵ als Erhebungsverfahren auch für Kinder im Vor- und Grundschulalter geeignet ist. Ausgehend von der wissenssoziologisch fundierten Methodologie und Forschungspraxis der dokumentarischen Methode⁶, musste dann am empirischen Material geprüft werden, ob das Interpretationsverfahren geeignet ist, die Diskursorganisation der Kinder, ihre Orientierungsmuster und ihre *eingespielte* Handlungspraxis zu rekonstruieren. Angestrebt ist also, das Gruppendiskussionsverfahren und die eng mit ihr verbundene dokumentarische Methode in die Kindheitsforschung einzuführen und für diesen Gegenstandsbereich auszudifferenzieren und weiterzuentwickeln.⁷

Das Forschungsmaterial und die Erfahrungen, die diesem Beitrag zugrunde liegen, sind zum einen im Rahmen einer Vorstudie für mein Habilitationsvorhaben⁸ gesammelt worden, in dem es um die Analyse von Diskursen von Kindern sowie von verschiedenen Formen ihrer auf konjunktivem Wissen beruhenden Spielpraxis geht. Zum anderen wurden in einem Lehrforschungsprojekt zusammen mit Studentinnen⁹ Gruppendiskussionen mit Kindern durchgeführt, bei denen das Thema „Pokémon“¹⁰ im Mittelpunkt stand. Bislang liegen insgesamt elf Gruppendiskussionen mit Kindern im Alter zwischen vier und neun Jahren vor, wobei drei Diskussionen mit vier bis sechsjährigen Kindern thematisch sehr offen sind und die anderen auf das Spielen, Tauschen und Kämpfen mit Pokémon-Karten fokussieren.¹¹ Ich werde im Folgenden erste aufschlussreiche Ergebnisse vorstellen. Diese heben noch stark auf methodologische und methodische Fragen ab und haben noch nicht den Charakter generalisierungsfähiger Aussagen in Bezug auf die Diskursorganisation in Kindergesprächen und den *modus operandi*, das *Wie* der handlungspraktischen Durchführung von Spielen bei Kindern.

Ich möchte zunächst kurz die Methode des Gruppendiskussionsverfahrens vorstellen (1) und sie dann als Methode der Kindheitsforschung von anderen Verfahren abgrenzen (2). Im folgenden Teil (3) sollen anhand von forschungspraktischen Erfahrungen methodische Ausdifferenzierungen für Gruppendiskussionen mit

Kindern herausgearbeitet werden. Abschließend wird die dokumentarische Methode als Auswertungsverfahren vorgestellt (4), um dann auf der Grundlage empirischen Materials erste Ergebnisse zu Spielpraktiken von Kindern zu formulieren (5).

1. Das Gruppendiskussionsverfahren

Die Geschichte des Gruppendiskussionsverfahrens lässt sich im deutschsprachigen Raum auf Mitte der 50er Jahre datieren: Im Rahmen einer Studie am Frankfurter Institut für Sozialforschung setzte Friedrich Pollock (1955) Gruppendiskussionen ein, um politische Einstellungen und Ideologien von Menschen im Nachkriegsdeutschland freizulegen. Er verstand sie als Methode, mit der die *individuellen* Meinungen von Einzelnen zu erfassen seien, die durch die Diskussion mit den anderen Teilnehmern spontaner, unkontrollierter und durch die Bezugnahme auf differente (insbesondere konträre) Ansichten auch deutlicher zum Ausdruck gebracht werden.¹² In den folgenden Jahren wurde das Verfahren vielfältig, aber ohne wesentliche methodische Weiterentwicklungen eingesetzt. Erst die ebenfalls am Frankfurter Institut für Sozialforschung entstandenen Arbeiten von Werner Mangold (1960; 1967) leiteten die entscheidende Wende und empirisch-methodische Neukonzipierung des Gruppendiskussionsverfahrens ein: Mangold arbeitete heraus, dass die Gruppendiskussion vor allem geeignet ist, um „informelle Gruppenmeinungen“ (vgl. 1960, S. 59ff.) zu untersuchen, also den „empirischen Zugriff auf das Kollektive“ zu gewährleisten (Bohnsack 2000, S. 125). Diese Gruppenmeinungen betrachtete Mangold als das Produkt von gemeinsamen Erfahrungen und kollektiven Interaktionen, die *vor* der Diskussionsituation liegen und in dieser lediglich aktualisiert werden. Daran anschließend erhielt das Gruppendiskussionsverfahren endlich eine theoretisch-methodische Grundlage durch Ralf Bohnsack (vgl. Mangold/Bohnsack 1988; Bohnsack 1989; 1996; 2000). Im Zusammenhang mit dem Ziel, kollektiv verankerte Orientierungen zu erforschen, erhielt hierbei das Konzept des „konjunktiven Erfahrungsraums“ des Soziologen Karl Mannheim zentrale Bedeutung: Für ihn stellt sich der Mensch in erster Linie als Gemeinschaftssubjekt dar, das den Sinn von Erfahrungen aus der Bezogenheit auf „einen bestimmten von einer Gemeinschaft getragenen Erfahrungszusammenhang“ bezieht (Mannheim 1980, S. 241). Konjunktive Erfahrungsräume oder auch kulturelle ‚Milieus‘ im Sinne von Mannheim lassen sich dadurch charakterisieren, „dass ihre Angehörigen (...) durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biographischen Erlebens, Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte miteinander verbunden sind“ (Bohnsack 2000, S. 131).

Die Realgruppe wird dabei nicht als der ausschließliche soziale Zusammenhang der *Genese* von gemeinsamen handlungsleitenden Orientierungen betrachtet, wohl aber als Ort, an dem konjunktive, also gemeinsame und strukturidentische Erfahrungen besonders eindrucklich *artikulierte* und exemplifiziert werden können. Auf diese Weise gelingt der empirische Zugriff auf z.B. generations-, geschlechts-, bildungsmilieu- oder auch entwicklungstypische bzw. altersspezifi-

sche Erfahrungsräume (vgl. Bohnsack 2000, S. 123ff.). Die Orientierungen und ihre Rahmung sind den Mitgliedern einer Gruppe – und zwar unabhängig vom Alter – weder gänzlich bewusst, d.h. sie können nicht gezielt abgefragt werden, sie sind aber auch nicht gänzlich unbewusst, d.h. einer empirischen Zugangsweise verschlossen. Die Chance des Verfahrens liegt darin, das handlungsleitende, implizite Alltagswissen bzw. das „tacit knowledge“ (vgl. Polanyi 1966) von Personen oder Personengruppen begrifflich-theoretisch zu explizieren, und zwar auf der Grundlage von Erzählungen und Beschreibungen der Erforschten.

Die von mir durchgeführten Gruppendiskussionen mit Kindern stehen in dieser methodologischen und forschungspraktischen Tradition. Die allgemeinen und auf der Grundlage von breiten forschungspraktischen Erfahrungen beruhenden Prinzipien der Durchführung von Gruppendiskussionen sollen hier nun nicht mehr dargestellt werden (vgl. dazu Bohnsack 2000; Bohnsack/Schäffer 2001; Loos/Schäffer 2001; Liebig/Nentwig-Gesemann 2002). Sie werden vielmehr im Folgenden in Bezug auf die Erhebungssituation mit Kindern spezifiziert.

2. Die Gruppendiskussion als Methode der Kindheitsforschung

Betrachtet man die vorliegenden qualitativen Kindheitsstudien, muss man das Gruppendiskussionsverfahren methodisch zum einen von der technikgestützten Aufzeichnung von spontanen *Kindergesprächen* in ‚natürlichen‘ Situationen abgrenzen, wie dies etwa in konversationsanalytisch orientierten Studien praktiziert wird (vgl. Goodwin 1990). Auch die möglichst wortgetreue Mitschrift von *Gruppengesprächen* im Rahmen von Feldnotizen ethnographischer Studien (vgl. Breidenstein/Kelle 1998; Tervooren 2001) stellen eine vollkommen andere Datengrundlage dar. Eindeutige Unterschiede lassen sich zum anderen auch zum *Gruppeninterview* feststellen, dem eine individualisierende theoretische Perspektive zugrunde liegt und dessen Ziel es ist, möglichst zeitökonomisch Konzepte von Kindern über bestimmte Themen zu erfassen, z.B. Freundschaft (Davies 1982), ethnische Identität (Holmes 1995) oder die Geschlechterunterscheidung (Breidenstein/Kelle 1998). Während also sowohl die Aufzeichnung von ‚natürlichen‘ Gesprächen als auch das Gruppeninterview im Rahmen einer „Methodentriangulation“ in zahlreichen Studien im anglo-amerikanischen und deutschsprachigen Raum eingesetzt wurde, gehört das *Gruppendiskussionsverfahren* in der oben nachgezeichneten Tradition nicht zu den gängigen Methoden der Kindheitsforschung, wie dies etwa auch Heinzel feststellt (2000b). So konnte ich zwar auf eigene forschungspraktische Erfahrungen mit der Methode in Bezug auf Jugendliche und Erwachsene zurückgreifen¹³, nicht aber auf empirische Studien, in denen Gruppendiskussionen mit Kindern, vor allem auch mit solchen im Vorschulalter, durchgeführt wurden. Als zentraler theoretischer Mangel und damit auch forschungspraktisches Problem lässt sich weiterhin konstatieren, dass es – abgesehen von wenigen Ausnahmen (vgl. Heinzel 2000b; Richter 1997; Billmann-Mahecha 1994)

– keine methodischen Reflexionen über die Anwendung von Gruppeninterviews oder Gruppendiskussionen bei Kindern und deren Auswertung gibt.

Ausgehend von einem rekonstruktiven Ansatz geht es bei den Gruppendiskussionen, wie ich sie hier angewendet habe, um die prozessanalytische Rekonstruktion der Praxis kollektiven Handelns und der erlebnis- und erfahrungsgebundenen Entwicklung von kollektiven Orientierungsmustern.¹⁴ „Kinder einer Generation und selbstverständlich Kinder in ihrem Freundeskreis oder in institutionellen Zusammenhängen (...) sind durch eine solche fundamentale Sinn-schicht verbunden. Finden sie sich in Gruppen zusammen und reden miteinander, dann können diese Gespräche als Dokumente ihrer kollektiven Erfahrungen verstanden werden“ (Heinzel 2000b, S. 120). Mit ihrer Fokussierung auf kollektive Phänomene kann – über den Weg der Analyse habitualisierter Handlungspraxis und handlungspraktischen Erfahrungswissens – rekonstruiert werden, *wie* gesellschaftliche Tatsachen von den Akteuren selbst, also den Kindern, interaktiv bzw. diskursiv hergestellt werden. In das Forschungsinteresse eingeschlossen sind hier gleichsam die Erzählungen und Beschreibungen der Teilnehmenden über ihr (Er-)Leben, als auch ihre kollektive Praxis des Miteinander-Redens und Spielens. Wie generell bei Gruppendiskussionen werden also auch in den Diskussionen mit Kindern „in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen (...), die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem normalen Gespräch annähern“ (Loos/Schäffer 2001, S. 13). Um dies zu erreichen, müssen einige methodische Prinzipien beachtet werden: Die Interviewenden nehmen im Hauptteil der Gruppendiskussion die Rolle aufmerksamer Zuhörer ein und greifen weder mit thematischen noch mit evaluativen Interventionen in den Diskursverlauf ein. Ihre Rolle ergibt sich aus der Fokussierung auf die *Erzeugung von Selbstläufigkeit* in Bezug auf die verbale Interaktion, den Diskurs der Kinder. Die Kindergruppe soll sich auf die ihnen gemeinsamen Erlebniszusammenhänge, auf ihre zentralen Erlebniszentren und Relevanzsysteme, die für den kollektiven Orientierungsrahmen und dessen Rekonstruktion von zentraler Bedeutung sind, einpendeln können. Anders ausgedrückt: Sie sollen die für *sie* wichtigen Themen finden können und diese in ihrer alltäglichen Sprache und der gewohnten Form des Diskurses bearbeiten.

Das Spezifische am Diskurs der Kinder, und zwar sowohl den Sinngehalt, als auch die formale Struktur betreffend, wird dabei in besonders konturierter Weise deutlich, wenn man ihn mit dem Diskurs zwischen den Forschenden und den Kindern vergleicht. Diese dem Gruppendiskussionsverfahren inhärente komparative Analyse ermöglicht eine „Differenzierung zwischen jenen Sequenzen, die (primär) durch die Reaktion auf die Interventionen der Forschenden strukturiert sind, und jenen, in denen (primär) die Erforschten wechselseitig aufeinander reagieren (‚Selbstläufigkeit‘) und sich untereinander wechselseitig steigern (‚dramaturgische Höhepunkte‘)“ (Bohnsack 2000, S. 213). Das Gruppendiskussionsverfahren ist durch die Überlagerung zweier verschiedener Diskurse somit in besonderer Art und Weise geeignet, eben denjenigen, der im Zentrum des Interesses steht, also hier: den kindzentrierten Diskurs, in seiner Eigenart konturiert vom erwachsenenzentrierten Diskurs abzuheben.

Darüber hinaus sollen die Kinder – und dies erscheint mir von zentraler Bedeutung – im Rahmen der Gruppendiskussion kollektive Spielpraktiken und

szenische Darstellungen entfalten können. Ohne dass es gelingt, Selbstläufigkeit in diesem umfassenden Sinn zu erzeugen, also des Diskurses *und* des spielenden oder szenischen Handelns, entspinnen sich im Verlauf der Gruppendiskussionen weder Gesprächspassagen mit hoher interaktiver und metaphorischer Dichte – sogenannte „*Fokussierungsmetaphern*“ (zuerst: Bohnsack 1989; vgl. auch Bohnsack 2000, S. 152ff.) –, noch körperlich-performative Handlungspassagen mit hoher interaktiver Dichte und darüber hinaus mit stark mimetischem Charakter (vgl. Gebauer/Wulf 1992; 1998), die ich im Folgenden als *Fokussierungsakte* bezeichnen möchte. Sowohl in den *Fokussierungsmetaphern* als auch in den *Fokussierungsakten* kommen die zentralen Erlebniszentren einer Gruppe zum Tragen, und die Verknüpfung von Orientierungen mit ihrer Erfahrungsgebundenheit dokumentiert sich besonders eindrücklich und kann dementsprechend rekonstruiert werden.

Selbstläufige Handlungspassagen können auf unterschiedliche Weise ermöglicht werden: Während der thematisch offenen Gruppendiskussionen entwickelten sich spontan und ohne jede Fremdinitiierung spielerisch-mimetische Szenen: Mädchen aus der Gruppe *Tanz* begannen bspw. gemeinsam zu singen und zu tanzen. Diese szenischen Aufführungen sprengten den Verlauf einer Gruppendiskussion, wie er bei Erwachsenen und Jugendlichen „üblich“ ist. Im Zusammenhang mit den Diskussionen um das Pokémon-Spiel gingen wir von vorn herein davon aus, dass neben dem *Diskurs* der Kinder über ihr Spiel die konkrete Handlungs- bzw. *Spielpraxis* der Kinder von uns fremdinitiiert anzustoßen wäre. Möglichkeiten eines empirischen Zugangs zu dieser Ebene wurden allerdings erst im Verlauf des Forschungsprozesses erschlossen und verbessert. Während zu Beginn der Forschungsphase der Diskurs der Kinder über das gemeinsame Pokémon-Spielen im Zentrum stand – die Gruppendiskussionen also mit einer der üblichen Form entsprechenden erzählgenerierenden Eingangsfrage eingeleitet wurden – gewann die Erzeugung einer selbstläufigen Spielpraxis – also von *Fokussierungsakten* – der Kinder immer mehr an Bedeutung (vgl. 3).

Dieses veränderte Vorgehen führte zu einer weiteren methodischen Differenzierung: Parallel zu den Gruppendiskussionen wurde zunächst immer von einer zweiten Forscherin ein Beobachtungsprotokoll verfasst. Angesichts des fehlenden Detaillierungsgrades dieser Feldnotizen in Bezug auf das von uns in diesem Ausmaß und in dieser interaktiven Intensität nicht erwartete nicht-sprachliche Handeln der Kinder ergab sich die Notwendigkeit von Videografien, um diese für die Auswertung von einzelnen Spielsequenzen als ergänzendes Material heranziehen zu können. Bei der Analyse des empirischen Materials aus den Gruppendiskussionen werden dann zum einen die formalen Strukturen der Diskursorganisation rekonstruiert. Das Prinzip, sich als „Fremder“ über die „Explikation der Formalstruktur“ überhaupt erst einen Zugang zum Sinngehalt von Texten zu verschaffen, hat sich in Bezug auf die Analyse der Kindergespräche eindrücklich bestätigt (vgl. Bohnsack 2000, S. 150ff.). Darüber hinaus geht es dann aber um die inhaltliche Analyse kollektiver Orientierungsrahmen und die der Gruppe gemeinsamen Erlebnis- und Erfahrungszusammenhänge. Das ergänzende Material aus den Videoaufzeichnungen, d.h. die detailliert aufgezeichneten non-verbalen Handlungen der Kinder, ermöglicht dann darüber hinaus, sowohl die Formalstruktur der Interaktionen als auch den Sinngehalt der

aktionistischen und habitualisierten (Spiel-)Praktiken zu rekonstruieren. Die von den Kindern verbal explizierten bzw. explizierbaren Konzepte, Einstellungen und (Spiel-)Regeln treten demgegenüber in ihrer Bedeutung in den Hintergrund.

Die beschriebenen Erfahrungen bedeuten methodisch zum einen, dass für Spielsequenzen, die sich im Verlauf von Gruppendiskussion mit Kindern spontan ergeben, soviel Zeit und Raum zur Verfügung stehen muss, wie von den Kindern in Anspruch genommen wird. Aufgabe der Forschenden ist es dann höchstens, diese Selbstläufigkeit des gemeinsamen Spiels in Gang zu halten, also den „reflexiven Prinzipien der Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen“ zu folgen, die auch üblicherweise für den Diskurs gelten (vgl. Bohnsack 2000, S. 212ff.). Zum anderen ist es möglich, von vornherein eine Spielphase in die Gruppendiskussionen zu integrieren bzw. sie auch von außen zu initiieren. Als methodisch besonders sinnvoll hat sich im Rahmen der empirischen Praxis dabei erwiesen, diese den üblichen verbalen Phasen der Diskussion vorzuschalten. Sollte am Ende der Gruppendiskussion eine Spielphase angeregt werden, war es schwerer, die Rolle der Forschenden für die Kinder deutlich neu zu definieren, um damit wieder „unsichtbarer“ zu werden.¹⁵

Fokussierungsakte im Sinne besonders selbstläufiger und interaktiv dichter szenischer Aufführungen ergaben sich also entweder spontan und selbstinitiiert im Verlauf von Gruppendiskussionen oder aber fremdinitiiert in der Anfangsphase. Das Potential von Gruppendiskussionen mit Kindern – und dies ist ein zentraler Unterschied zu Diskussionen mit Jugendlichen und Erwachsenen – liegt also auch und gerade darin, dass sich kollektive Handlungs- bzw. Spielprozesse selbstläufig entfalten oder fremdinitiiert angestoßen werden können.

3. Empirische Rekonstruktion von methodischen Konsequenzen aus Felderfahrungen

Die Kinder, die sich an einer der ersten Gruppendiskussionen beteiligten, bewirkten mit ihrer Reaktion auf unseren Versuch, auf ‚klassische‘ Art und Weise eine Gruppendiskussion zu initiieren, einen intensiven Reflexionsprozess in der Forscherinnengruppe und eine erste methodische Differenzierung. Dies soll im Folgenden veranschaulicht werden¹⁶:

Gruppe: Premiere 1

Gruppendiskussion vom 1.12.2000 4 Mädchen und 2 Jungen, 5-9 Jahre

Eingangspassage

- I: Also, (.) von allen Seiten sehen und hören wir als Erwachsene Pokémon und Digimon. Wir interessieren uns dafür, was Kinder so mit den Pokémons überhaupt machen, (.) vielleicht erzählt ihr einfach mal wie das ist, wenn ihr hier in der Kita oder sonst (.) wenn ihr zusammen seid (.)
- Am: wir könn dir zeigen (.) die hat Pokémon (.)
- I: aha, vielleicht erzählt ihr mir einfach mal, was ihr so macht, wenn ihr zusammen seid und spielt oder tauscht mit Pokémon. (4) fangt mal an; erzählt mal einfach. (3)

Bm: ich weiß nich was ich sagen soll; immer wenn so was kommt, dann weiß ich nich was ich sagen soll; aber sonst weiß ich immer alles. @(.)@
I: @(.)@
Mw: tauschen oder spielen.
Nw: ja genau.
I: hmhm, (3)
Am: wir spielen.

Durch die Formulierung der Eingangsfrage fokussiert die Interviewerin hier auf die Explikation der konkreten Handlungspraxis der Kinder, auf das *Erzählen über das Wie* ihrer spielerischen Interaktionen. Die Kinder bemühen sich zwar, den Wunsch der Interviewerin, sie mögen *über das Machen erzählen*, aufzugreifen, machen aber implizit sehr deutlich, dass die adäquate Form – d.h. diejenige, die das Phänomen dem (praktischen) Verstehen überhaupt zugänglich machen kann – nicht das *Reden über* Pokémons, sondern das *Spielen mit*, die *kollektive Handlungspraxis* ist, an der sie sie als Zuschauerin virtuell teilhaben lassen wollen. In allen Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass Kinder dann, wenn sie dazu von uns Erwachsenen aufgefordert werden oder aber wenn es Regelbrüche oder -unsicherheiten im Zusammenspiel gibt, in der Lage sind – wenn auch in unterschiedlich elaborierter Form – Spielregeln begrifflich-theoretisch zu explizieren, also kommunikativ zu vermitteln. In Gruppen mit einer regelmäßigen gemeinsamen Spielpraxis, also geteiltem (handlungspraktischem) Wissen über Spielvarianten, explizit-kodifizierte und konjunktive Spielregeln sowie habitualisierten gestischen und rituellen Elementen des Spielens finden wir hingegen die Ebene des konjunktiven, intuitiven Verstehens: „Ein Verstehen in diesem Sinne ist an den Nachvollzug der Handlungspraxis bzw. an die Existenz dieser Handlungspraxis gebunden“ (Bohnsack 2000, S. 69). Jüngere oder noch nicht in spezifische Spielvarianten eingeweihte Kinder – in dieser Rolle der Un-erfahrenen werden auch wir als Erwachsene hier von den Kinder verortet – lernen diese nicht über Handlungsbeschreibungen und Regelerklärungen, sondern über die konkrete Anschauung: das Zuschauen, das Beobachten, die Vorstellung und die Nachahmung im Sinne eines kreativen und performativen Nachvollzugs von Bewegungsstilen und -rhythmen (vgl. Tervooren 2001). Für die Ebene der habitualisierten Spielpraxis, die auf konjunktiven Erfahrungen beruht, wird in (5) noch ein empirisches Beispiel folgen.

Zunächst aber zurück zum Transkript aus der Gruppendiskussion: Die Interviewerin realisiert den angebotenen Übergang vom erklärenden *Diskurs* zur körperlichen Aufführung, zur *Handlungspraxis* an dieser Stelle nicht und betont noch einmal, dass die Kinder über das, was sie mit den Pokémons machen, „erzählen“ sollen. Sie fordert sie also damit auf, über selbst erlebte Situationen zu berichten bzw. typische Spielabläufe oder -regeln zu beschreiben. Das *Reden über* Pokémons – also die Herstellung von Verstehen (hier: der Interviewerin) auf der Ebene des verbalen Handelns, d.h. einer theoretisch-begrifflichen Explikation alltagspraktischer Handlungsprozesse – scheint auch dem 8-jährigen anerkannten Pokémon-Experten der Gruppe mit unüberwindlichen Schwierigkeiten verbunden: Er könnte es wohl zeigen, aber „weiß nich was (er) sagen soll“. Da er aber der Erwartung der Interviewerin gerecht zu werden versucht, etwas zu *sagen*, ist er sprachlos im wahrsten Sinne des Wortes: Für das, was er ansonsten im-

mer *macht*, hat er nicht die passenden Worte. In seiner Einschätzung, dass dies „immer“ so ist „wenn so was kommt“, dokumentiert sich eine von ihm vollzogene Generalisierung von Erfahrungen: Er erfährt eine fundamentale Diskrepanz zwischen handlungspraktischer Kompetenz, einer Pffiffigkeit auf der konkreten Ebene des Tuns auf der einen Seite und eingeschränkten Möglichkeiten einer begrifflich-theoretischen Explizierung von Handlungspraxis andererseits. In Bezug auf diese fehlen ihm die Worte, während er sich sonst sehr wohl über die Sprache auszudrücken vermag („sonst weiß ich immer alles“). Mit seinem Lachen entproblematisiert er diese Diskrepanz; er ist sich seiner Kompetenzen auf der Handlungsebene bewusst und erfährt dafür zumindest von anderen *Kindern* auch Anerkennung. Die Kinder versuchen nun – man könnte fast sagen: gezwungenermaßen – sich auf die Ebene des theoretisch-argumentativen Diskurses *über* Pokémons einzulassen. Das Ergebnis – sie wiederholen einfach die von der Interviewerin benutzten Wörter – ist höchst unbefriedigend. Aus ihrer (konjunktiven) Spiel-Erfahrung heraus resultiert ein unmittelbares Verstehen der Kinder untereinander: Sie wissen auf einer „atheoretischen“ Ebene, wie man spielt oder tauscht (im Sinne einer habituellen Übereinstimmung), ohne dies aber adäquat begrifflich-theoretisch explizieren zu können (so wie wir etwa eine Schleife binden bzw. das Binden zeigen können, den Herstellungsprozess dieser Schleife aber auch nur ungenügend sprachlich rekonstruieren können). Die Eigenart des Diskursmodus der Kinder untereinander – der ja von primärem Interesse ist – konnte hier durch die *komparative Analyse* mit dem Diskurs zwischen den Forschenden und den Kindern, also einem erwachsenenzentrierten Diskursmodus, besonders deutlich und empirisch fundiert herausgearbeitet werden (vgl. Bohnsack 2000, S. 213).

Ausgehend von dem methodischen Grundprinzip, die Art und Weise Gruppendiskussionen zu initiieren und zu leiten, immer dem jeweiligen Feld anzupassen, wurden die Kinder dann zunächst ganz ihrer eingespielten Spiel- und Alltagspraxis überlassen. Wir als Forschende stellten ihnen Zeit und Raum zur Verfügung, in der sie die von ihnen selbst mitgebrachten Pokémon-Karten tauschen und mit ihnen spielen konnten. Diese Spielphase wurde beobachtet, mit Kassettenspieler und später dann auch mit einer Videokamera aufgezeichnet. Erst nach Beendigung dieser Spielphase durch die Kinder fokussierte die Gruppendiskussion in einem zweiten Teil dann auf die Erzählungen und Beschreibungen von Handlungspraxis und darüber hinaus auch auf Konzepte der Kinder über das Phänomen Pokémon. Der Beginn einer derart differenziert gestalteten Gruppendiskussion soll nun sowohl unter methodischen Gesichtspunkten betrachtet werden als auch als Beispiel für den Beginn einer völlig selbstläufigen Spielsituation, im Sinne eines *Fokussierungsaktes* analysiert werden:

Gruppe: Film

Gruppendiskussion vom 13.7.2001 1 Mädchen und 3 Jungen, 7-9 Jahre

Eingangspassage

I: Passt auf; wir (2) sehen und hören also immer wenn Kinder über Pókemons reden und diese (.) Hefte haben, und diese vielen Karten, und wir Erwachsene verstehen das ja nich so richtig;

Mf: | Ja.

- I: was ihr da macht. deswegen (2) wolln=wa euch mal zugucken; (2) wenn ihr so eure Sachen dabei habt; ich weiß nich, habt ihr nehmt ihr die jeden Tach mit in die Kita?
- Am: | Ja
- Bm: ähäh. ich nich; ich ich darf nur heute oder morgen.
- Mf: | Jo:a.
- I: | aber; (2) so;
- Am: ich darf immer.
- I: | manchmal (1) manchmal.
- Mf: | ich nehm immer
- Am: ich auch.
- I: deswegen wolln=wir euch jetzt erstmal (1) zugucken wenn ihr das mit den Karten macht was ihr sonst auch macht. ich weiß nicht ob ihr spielt oder tauscht oder,
- Mf: | Wir kämpft wir kämpfen.
- I: kämpfen? dann könnt habt ihr jetzt erst mal Zeit das zu machen und wir guken euch nur zu. und nachher wenn ihr keine Lust mehr habt dann stell ich euch noch ein paar Fragen dazu; dann könnt ihr mir noch ein bisschen was erzählen; aber erst mal könnt ihr jetzt
- Bm: | (mit welcher?)
- Am: gut. wir alle drei.
- Mf: | ((sehr schnell)) (pass auf) Kampf mit Deinen Karten
- I: | so wie ihr sonst auch macht.
- Bm: **ja Kampf**
- Mf: | ((sehr schnell)) Kampf; kommt wir machen mal,
- Am: na gut mit meinen. ((Am öffnet sein Album)
- Cm: kann ich mitspielen?
- Bm: **ohne ohne abzocken kapiert?** ((besorgter Tonfall))
- Mf: nein. ((empörter Tonfall)) wir machen ja nur mit Am`s
- Bm: ach so.
- Am: na gut ((Am und Mf beginnen, Karten von Am aus den Hüllen seines Albums zu ziehen und vor sich verdeckt auf einen Stapel zu legen))
- Cm: kann ich mitspielen?@ (1)@
- Am: @(.)@ °du hast doch keine Karten.°
- Mf: ja genau. (1) (
- Am: aber die Trainerkarten ()
- Mf: | **ich** (((sehr schnell und laut)))
- Am: ()
- Mf: | ((sehr schnell) **Ohne** () **ohne Resistenz (gestempelt)**
- Bm: | ((sehr schnell)) Ohne Resistenz (abgestempelt)
- Am: | ((sehr schnell)) dritter.
- Mf: ohne Resistenz () ((sehr schnell)) (gucken wer stärker is)
- ?: | ((sehr schnell)) Umdrehen.
- Am: dritter.
- ?: (Abusan) und Flora.
- Mf: aber ich bin (noch immer) erster.
- Am: stimmt. ich bin dritter.
- Mf: ich bin erster
- Cm: o.k. ich bin letzter

Am: aber mit (Rand reingucken).
 ?: nein hab ich schon gesagt ohne
 Mf: () muss man nich sagen (gestempelt)
 Cm: mit Trainerkarten?
 Mf: muss (Testament) geschrieben sein.
 Am: und die Trainerkarten immer wieder reinstecken.

Auch in dieser Eingangssequenz der Gruppe *Film* wird zunächst das Thema „Pokémon“ benannt bzw. initiiert. Im Unterschied zur Diskussion mit der anderen Gruppe (*Premiere 1*) weist die Forscherin nun aber explizit und implizit (sie entwickelt die Frage, während sie sie stellt) auf ihre Fremdheit und Unkenntnis – also die Differenz zwischen sich und den Kindern hin, bekundet Respekt vor deren Kompetenzen und Interesse daran, Zugang zum „inside point of view“ über eine Teilnahme in Form von Beobachtung ihres Spiels zu finden. Die Kinder der Gruppe *Premiere 1* waren durch die Eingangsfrage verunsichert, weil in ihr das zu bearbeitende Thema der Gruppendiskussion, die Spiel-Aktivitäten mit Pokémon-Karten, in einen *diskursiven* Rahmen gestellt wird, in dem es im alltäglichen Zusammenspielen der Kindergruppe nicht steht. Die sich in diesem Missverständnis dokumentierende – und nicht ausgesprochene – Differenz-erfahrung zwischen den Kindern und den Erwachsenen/Forscherinnen lässt die Gruppendiskussion nur schwer in Gang kommen – von der für die Methode zentralen Herstellung von Selbstläufigkeit sind wir dort weit entfernt. Während die Kinder der Gruppe *Premiere 1* sich nach der Eingangsfrage nicht kompetent fühlen, den Erwartungen der Forscherin gerecht zu werden, also die Differenz-erfahrung negativ werten, fühlen sich die Kinder der Gruppe *Film* als Experten angesprochen und geachtet. Dies ist meines Erachtens ein zentraler Grund dafür, dass es hier gelingt, Selbstläufigkeit in Form von langen und interaktiv dichten Spielszenen zu erzeugen. Der zweite Grund ist, dass das Spielen der Kinder hier nicht in einen – ihnen (in Bezug auf die gemeinsame Spielpraxis!) fremden – diskursiven Rahmen gestellt wird (in dem sie den Erwachsenen mehr Kompetenz zuschreiben), sondern in den ihnen vertrauten kollektiven Handlungsrahmen, in den die Forscherinnen als mit weniger Kompetenz ausgestattete, aber lernwillige Beobachterinnen problemlos integriert werden können, weil Zuschauer und Beobachter von Spielen (in der Regel sind dies andere Kinder) gewohnter Bestandteil von Spiel-Aufführungen und Kinder-Spielkultur sind.

Noch bevor die Interviewerin ihre Eingangsfrage zu Ende gestellt hat, beginnen die Kinder mit der Spielvariante, in die sie eingespielt sind: das „Kämpfen“ der Pokémons im Rahmen eines Kartenspiels. Jedes der Kinder versteht also auf der Grundlage konjunktiver Erfahrungen die Indexikalität der Spielbezeichnung „Kampf“. Die Regeln und Rituale des Spiels müssen nicht kommunikativ erläutert werden. Lediglich die Rahmenbedingungen müssen festgelegt werden: Mit wessen Karten wird gespielt? Wer darf mitspielen? Mit oder ohne „abzocken“? Wie ist die Reihenfolge der Spieler? Auch dieser Prozess der Rahmung ist ritualisiert: Die Frage danach, ob die verlorenen bzw. gewonnenen Karten tatsächlich ihren Besitzer wechseln („abgezockt werden“) wird gestellt, obwohl zuvor bereits die Pokémon-Karten *eines* Kindes bestimmt wurden. Auf das im Transkript enthaltene Verteilen der Karten an die Mitspieler folgen zwei

Spielrunden, wie sie selbstläufiger und interaktiv dichter nicht sein könnten.¹⁷ Diese Spielvariante haben wir vor allem bei den älteren Kindergruppen gefunden und zwar mit verschiedenen Graden der Verwendung des vorgegebenen, explizit-kodifizierten hochkomplexen Regelwerks und auch mit einem sehr unterschiedlichen Ausmaß der Habitualisierung bei der kollektiven handlungspraktischen Umsetzung der Regeln.

4. Die Analyse von Gruppendiskussionen mit Kindern mit der dokumentarischen Methode

Die dokumentarische Methode soll an dieser Stelle nur in aller Kürze skizziert werden, um davon ausgehend dann Schwerpunkte des Interpretationsverfahrens herausarbeiten zu können, die für die Analyse der Gruppendiskussionen mit Kindern von entscheidender Bedeutung sind. Die „dokumentarische Methode der Interpretation“ ist wiederum ein zentraler Begriff der Wissenssoziologie von Karl Mannheim, der von der Grundidee ausgeht, dass das Fremde nur in seiner jeweiligen Milieu- oder Seinsgebundenheit zu begreifen ist (vgl. Mannheim 1970). Damit der Milieufremde, also auch der Forscher, die Milieuangehörigen verstehen kann, d.h. sie nicht auf der Grundlage seiner eigenen Standortgebundenheit interpretiert, ist es notwendig, zumindest virtuell in ihren konjunktiven Erfahrungsraum einzutauchen und die Genese ihrer handlungsleitenden Orientierungen aus diesem Kontext heraus zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack 2000, S. 143ff.). Dies ist möglich über die z.B. von einer Gruppe dargestellten Erlebnisprozesse oder aber – und dies gilt in besonderer Weise für die Kindheitsforschung – die Beobachtung alltäglicher, eingespielter kollektiver Handlungspraxis.

Im Rahmen des für die Methode zentralen Arbeitsschrittes der *reflektierenden Interpretation* wird im eigentlichen Sinne eine dokumentarische Interpretation vorgenommen, die auf die interpretative Generierung der Orientierungen einer Gruppe, deren Erfahrungsgebundenheit und den interaktiven Prozess der Herstellung von Wirklichkeit im Rahmen kollektiver Handlungspraxis zielt. In dem hier vorgestellten Forschungszusammenhang geht es also darum, die alltagskulturellen kollektiven *Diskurs-* und *Spiel-Praktiken* von Kindern, wie sie sich im Rahmen von Gruppendiskussionen entfalten, zu rekonstruieren.

Auf der Ebene der *Diskursanalyse* werden formale Strukturen – vor allem die Art und Weise, in der die Redebeiträge ineinander verschränkt sind bzw. aufeinander Bezug nehmen – herausgearbeitet.¹⁸ Damit wird gleichsam auch das „Gerüst“ des kollektiven Rahmens der Gruppe rekonstruiert. Die verschiedenen Modi dieser *Diskursorganisation* – und dies kann in Abhängigkeit vom jeweiligen Thema innerhalb derselben Gruppendiskussion durchaus variieren – können dann in ihrer Beziehung zu den kollektiven Erlebniszentren und kollektiven Orientierungen der jeweiligen Gruppe untersucht werden. Von besonderem Interesse sind dabei die *Fokussierungsmetaphern*: Gekennzeichnet sind diese durch hohe Konzentriertheit und Engagement der Beteiligten am *Gruppenpro-*

zess. Dies lässt sich formal z.B. an einer hohen interaktiven und metaphorischen Dichte, d.h. häufigen Sprecherwechseln und einer gesteigerten Bildhaftigkeit und Plastizität der Äußerungen festmachen. Ein weiteres Erkennungskriterium für fokussierte Passagen sind Veränderungen im Bereich der sogenannten „Suprasegmentalia“, also bspw. eine größere Lautstärke oder aber ein Übergehen in kollektives Flüstern, ein deutlicher Wechsel des Sprechtempos oder eine veränderte Intonation oder Tonhöhe. Findet eine Gruppe bei der Bearbeitung bestimmter Themen in diesem Sinne zu einem „common rhythm“, einem gemeinsamen Rhythmus (Gumpertz/Cook-Gumpertz 1981, S. 436)¹⁹, dokumentieren sich darin in der Regel ausgeprägte konjunktive Erfahrungen.²⁰ Die *Fokussierungsmetapher* erfüllt somit auch das inhaltliche Kriterium, die zentralen Erlebniszentren und kollektiven Orientierungen einer Gruppe zu repräsentieren (vgl. Bohnsack 2000, S. 152ff. und S. 183; Loos/Schäffer 2001, S. 70f.).

Schließlich ergaben sich im Rahmen unserer Gruppendiskussionen noch weitere *fokussierte Passagen*, in denen sich die Kinder in die darstellende, aufführende Form des Spielens oder der Inszenierung hineingleiten ließen. Zunächst unterscheiden wir hier zwei Ebenen: Insbesondere bei den Pokémon-Diskussionen wechselten die Kinder häufig dann vom *Reden über* das Spielen mit Pokémon-Karten in eine engagierte und differenzierte handlungspraktische Demonstration für uns als ihr Publikum, wenn sie auf habitualisierte Formen des Zusammenspiels zurückgreifen konnten (im Sinne von: „Wir zeigen euch, wie wir regelmäßig spielen“).²¹ Schließlich gab es Situationen, in denen sich die Kinder ganz ihrer habitualisierten Spielpraxis hingaben, ohne sich noch zu einer (auch verbal erläuternden) verständlichen Vermittlung an uns verpflichtet zu fühlen: Sie spielten ihren Wettstreit mit Pokémon-Karten aus, sie sangen und tanzten, ohne uns damit explizit etwas Bestimmtes erklären zu wollen.²² Diese Hingabe und gebündelte Aufmerksamkeit der Kinder in Bezug auf ihr Spiel und ihre Gemeinschaft entspricht dem Zustand des „Fließens“, auf den bspw. Turner im Anschluss an Csikszentmihalyi (1985) hingewiesen hat (vgl. 1989, S. 88ff.). Während im ersten Fall das Spiel oder die Szene also dadurch gerahmt ist, dass etwas zuvor Definiertes intendiert und explizit in Szene gesetzt wird, ist im zweiten Fall die Frage danach, was hier eigentlich und für wen dargestellt und aufgeführt wird, schwerer zu beantworten.

Trotz dieser Differenzierung entwickeln sich im Rahmen beider Ebenen fokussierte Passagen, die ich nicht als *Fokussierungsmetaphern*, sondern als *Fokussierungsakte* bezeichne, da nicht mehr die Ebene des Gespräches oder Diskurses der primäre Rahmen der Situation ist, sondern vielmehr die Ebene des körperbezogenen, szenischen Handelns. Als formale Merkmale von *Fokussierungsakten* bei Kindern möchte ich auf der Grundlage der bisherigen empirischen Analyse vorläufig festhalten: Hohe Konzentration und Engagement der Gruppe, große interaktive Dichte – bis hierhin entspricht dies den *Fokussierungsmetaphern* –, eine komplexe, abgestimmte Integration von Rollen bzw. Handlungen, über die nicht mehr metakommunikativ verhandelt werden muss, sowie eine gewisse ‚dramatische‘ Übersteigerung, Verzerrung oder Überpointierung der Darstellung. Findet eine Gruppe in diesem Zusammenhang zu einem gemeinsamen Spiel-Rhythmus, dokumentiert sich darin eine habitualisierte Handlungspraxis, der die Ebene konjunktiver Erfahrungen zugrunde liegt.

Die szenischen Darstellungen und Spielsequenzen, wie sie sich im Verlauf der Gruppendiskussionen – und eben besonders eindrücklich in den *Fokussierungsakten* – entfalten konnten, verstehen wir dabei als „kulturelle Aufführungen“, als „Selbstdarstellungen von Gemeinschaften und Individuen, die in ihrem szenischen Charakter nicht auf sprachliche Erklärungen reduzierbar sind. Ihre leiblichen und szenischen Darstellungen enthalten etwas, das nicht anders als körperlich und szenisch ausdrückbar ist. Über die Mimesis der leiblichen und szenischen Darstellung können diese Ausdrucksformen erfasst, verstanden und weitergegeben werden“ (Wulf 1998, S. 258). Gemeinsame Spiele, Inszenierungen und Aufführungen von Kindern stellen in diesem Sinne eine „Mimesis der sozialen Welt“ dar, also eine Form, sich die Welt handlungspraktisch anzueignen. Sie öffnen uns zugleich ein Fenster zum Prozess der „inneren Verarbeitung der Welt“ durch das spielende Kind: „Dieser Prozeß ist eine Art Veräußerung, die etwas anderes ist als ein Ausdruck der Persönlichkeit. Wir haben dafür den Begriff der Aufführung gewählt und heben in diesem Kontext damit hervor, daß das Dargestellte nicht schon vorher im Inneren des Subjekts existiert, sondern in eins mit dem Öffentlich-Machen hergestellt wird“ (Gebauer/Wulf 1998, S. 204). Schließlich sind Spiele mimetische Welten, in denen sich eine kreative, *kollektive* (Nach-) Gestaltung von Erlebnissen und Erfahrungen vollzieht, die wiederum an spezifische konjunktive Erfahrungsräume geknüpft sind. Im Spiel führen die Kinder sich und ihre Welt auf, sie verarbeiten Erfahrungen und sie erzeugen Erfahrungen, sie stellen gemeinsam Wirklichkeit her. Spiele stellen damit ein Medium dar zwischen der Prozessdynamik und den gemeinsamen Orientierungen einer Gruppe und der Sprache über den kollektiven Zusammenhang.

5. Kinder spielen Pokémon: Spielregeln der Kinder und habituelle Übereinstimmung

Dass sich die Rezipienten von Medien und medial vermarkteten Spielgegenständen und -figuren generell und Kinder im Besonderen aktiv, kreativ, kritisch und widerständig gegenüber den medial vermittelten Bedeutungen verhalten können, kann als hinlänglich bewiesen gelten. Es geht hier vielmehr um die Frage danach, wie Medieninhalte und vorgefertigte Spielprodukte in die alltäglichen kulturellen (Spiel-)Praktiken von Kindern integriert werden und welche Bedeutung dies für das Individuum und die Gruppe hat.²³ Auf der Grundlage des anfangs skizzierten sozialkonstruktivistischen Ansatzes und der damit verbundenen soziologisch-ethnographischen Forschungsperspektive werden Kinder nicht als weitgehend passive Opfer von „Konsumterror“ und ausgefeilten Marktstrategien betrachtet. Wir sehen sie vielmehr nicht nur in der Rolle von sozialen Akteuren, die sich Produkte kreativ und assimilierend aneignen können, sondern noch viel weitergehend als die eigentlichen *Produzenten* von sozialer Wirklichkeit und kulturellen Bedeutungen. Die Attraktivität des Phänomens Pokémon für Kinder, die dem Unmut und der Ablehnung von vielen Eltern und Pädagogen ge-

genübersteht, lässt sich letztlich nur verstehen und erklären, wenn man einen empirischen Zugang zu den konkreten alltagskulturellen Praktiken von Kindern findet, die ihre gemeinsame Wirklichkeit ausmachen.

Abschließend soll daher eine fokussierte Passage aus einer Gruppendiskussion zum Pokémon-Spiel auf ihren dokumentarischen Sinngehalt hin untersucht werden.

Gruppe: Mücke

Gruppendiskussion vom 1.2.2001 4 Jungen, 3-9 Jahre

Passage: Spielvarianten

Am: dann gibt's noch sone Variante, die heißt Klatschen, da muss man die Karten, (1) Karten, so, gegeneinander ((Die beiden halten je eine Karte in ihre Handfläche und klatschen, sich direkt gegenüber stehend, die Hände gegeneinander, sodass die Karten in die Luft fliegen und dann auf den Boden fallen)) klatschen, und ich sag, ach so wir haben was vergessen!

Bm: ja, vorher sagt man:

Am: **Auf!** Und du sagst zu

Bm: | **Zu!** ((Klatschen stehend ihre Karten in de Luft gegeneinander und lassen sie auf den Boden fallen. Die Karten liegen dann entweder mit dem Bild sichtbar nach oben oder aber verdeckt auf dem Boden. Am nimmt die offen liegende Karte, und zwar diejenige von Bm, Bm nimmt die verdeckte Karte, die von Am ins Spiel eingebracht wurde))

Am: Noch mal, so lange wie es geht, und dann wer gewonnen hat

Bm: | jetzt hatte ich seine Karte und er hat meine Karte. ((Klatschen nochmals die Karten gegeneinander und heben wieder je eine Karte auf))

Am: Denn geht's weiter, bis man es geschafft hat. (3)

Bm: Und dann gibt es auch noch sone Variante, da kann man die so an die Wand stellen,

Am: und dann braucht man Gogos oder Murmeln

Bm: | oder Steine oder irgendwie so was

Besonders deutlich wird hier, dass die Kinder beim Spielen mit und um Pokémon-Karten nicht einfach einem vom Produkt vorgegebenen *explizit-kodifizierten Regelwerk* folgen, sondern im Zuge ihrer kollektiven Handlungspraxis selbst *konjunktive Spielregeln* entwickeln, habitualisieren und tradieren. In Bezug auf diese *konjunktiven Regeln* können zwei Ebenen (formal) unterschieden werden: Zum einen die *konjunktiven Regeln der Kinderkultur* und zum zweiten *gruppenspezifische konjunktive Regeln*. Sowohl die *explizit-kodifizierten* als auch die *konjunktiven Regeln* sind prinzipiell reflexiv zugänglich. Darüber hinaus – und dies ist eine Ebene, die parallel zu derjenigen der Regeln liegt – können Kinder einer Realgruppe eine für sie spezifische, in der konjunktiven Erfahrung fundierte habituelle Übereinstimmung im Zusammenspiel ausbilden, eine *regelmäßige* Art und Weise bestimmte Spiele ‚aufzuführen‘ und Spielregeln anzuwenden.

Die Kinder der Gruppe *Mücke* hatten vor dieser Passage bereits eine andere Spielvariante, die des „Werfens“²⁴, in Form einer Mischung aus diskursiver Be-

schreibung und Regelerläuterung und eher angedeuteten, verhalten ausgeführten handlungspraktischen Demonstrationen thematisiert. In diesem Zusammenhang entwickelte sich also kein *Fokussierungsakt*, d.h. es wurde deutlich, dass die Kinder, was das „Werfen“ anbelangt, nicht über eine habitualisierte Spielpraxis verfügen. Sie kennen zwar die impliziten Regeln, deren Kenntnis und mechanische Anwendung bzw. Demonstration allein führt aber nicht dazu, dass man ein „guter“ Spieler ist. Der „modus operandi“ bzw. der „praktische Sinn“ für ein Spiel im Sinne von Bourdieu (1992) geht über die Kenntnis und Anwendung sowohl explizit-kodifizierter als auch konjunktiver Spielregeln hinaus; er kann nur über eine regelmäßige, sozusagen *ingespielte* Praxis erworben werden, die die Kinder für *diese* Spielvariante nicht für sich beanspruchen bzw. nicht haben.

Anders beim „Klatschen“: Hier greifen die beiden Jungen zum einen auf ein gemeinsames und beiderseits anerkanntes Repertoire *konjunktiver Spielregeln* zurück, über die keine kommunikative Verständigung mehr nötig ist. Zum anderen verfügen sie nicht nur individuell über ein praktisches Wissen über den „Stil der Bewegungen“, sondern gelangen auf der Grundlage bereits vollzogener gegenseitiger Abstimmung auch zu einem „gemeinsamen Rhythmus“ (vgl. Ter-vooren 2001). Zusammen mit einer deutlich gesteigerten interaktiven Dichte, einer erhöhten Lautstärke und Betonung sowie einer schnellen und körperlich expressiven Art, die Spielhandlungen auszuführen, ergibt sich deutlich der Charakter eines *Fokussierungsaktes*. In diesem Fall handelt es sich um einen *Fokussierungsakt*, in dessen Rahmen uns die Kinder mit performativen Darstellungen in ihr praktisches Expertenwissen einweihen (vgl. 4.). Dieser explizite Demonstrationscharakter lässt sich deutlich daran erkennen, dass die Kinder zunächst nur den Kernbestandteil der Handlungssequenz vorführen, ihnen dann aber intuitiv bewusst wird, dass wir den Sinn nicht erfassen können, weil es keine Ebene des konjunktiven Verstehens zwischen ihnen und uns gibt. Mit dem Durchspielen des „Klatschens“ ermöglichen sie uns dann, ihre Handlungspraxis nachzuvollziehen. Das unmittelbare Verstehen der beiden Jungen beruht hingegen nicht nur auf einer fraglos geteilten Regelkenntnis, sondern auch auf einer gemeinsamen Spielpraxis.

Beim „Klatschen“ handelt es sich, wie auch beim „Werfen“, um ein Spiel mit einem klaren Prozessablauf und verbindlichen *gruppenspezifischen konjunktiven Regeln*, deren Ge- und Ausgestaltung allerdings eingebettet ist in einen Rahmen *konjunktiver Regeln der Kinderkultur*. So war ein praktisches oder zumindest theoretisches Wissen über die Spielvariante des „Klatschens“ – mit kleinen Regelvariationen – unter allen Kindern weit verbreitet. Das Grundprinzip fast aller Kartenspiele, dass Karten im Spiel gegeneinander gewonnen bzw. verloren werden können, liegt auch dem Pokémon-Kartenspiel zugrunde und wird hier sozusagen von den Kindern auf eine andere Spielebene transformiert. Beim Pokémon-Kartenspiel mit seinen kodifizierten Spielregeln, die weitgehend auf den Karten selbst eindeutig vorgegeben und vor-expliziert sind, sind die Spielkarten allerdings Symbolträger mit spezifischem Wert bzw. spezifischer Bedeutung und sind daher auch nicht austauschbar. Demgegenüber kann das „Klatschen“ im Prinzip mit jeder anderen Art von Karten ausgeführt werden, und die Kinder machen sich damit in ihrem Spiel bereits ein Stück weit unabhängig vom Konsumprodukt Pokémon.

Nach Abschluss dieser fokussierten Passage nennen die Kinder nun noch eine dritte „Variante“ des Spiels mit Pokémon-Karten: Man stellt dabei die Karten an eine Wand und versucht, sie mit Gogos²⁵, Murmeln oder Steinen umzuwerfen. Wiederum wird deutlich, dass sie dies als ein unter Kindern allgemein bekanntes Spiel betrachten, das nach verbindlichen *konjunktiven Regeln* gespielt wird. Der von den Kindern thematisierte alternative Einsatz von „Gogos oder Murmeln oder Steinen“ ist insofern aufschlussreich, als hier Elemente aus traditionellen Kinderspielen (mit Schafsknöchelchen oder Murmeln) bzw. einem Spiel, das vor der Pokémon-Welle unter Kindern weit verbreitet war (GoGos), in die Spielpraxis mit Pokémon mitgenommen, transformiert werden. Die Reihenfolge, in der die Kinder die Spielgegenstände nennen, spiegelt sogar einen historischen Verlauf: Vom elementaren, ursprünglichen Spiel mit „Steinen“ zum traditionellen, in vielen Kindergenerationen gespielten Murnelspiel zum postmodernen GoGo-Spiel, in das wiederum Elemente der traditionellen Wurfspiele eingingen (vgl. Tervooren 2001). Wir konnten in der Untersuchung eine Vielzahl kulturindustriell nicht vorgefertigter Varianten dokumentieren, *wie* Kinder Pokémon spielen. Darüber hinaus ließ sich parallel dazu eine große Ähnlichkeit der konjunktiven Regeln und Bewegungsstile zwischen den verschiedenen Gruppen ausmachen. Beides ist nicht denkbar ohne eine Tradierung von praktischem Wissen innerhalb der Kinderkultur, eines Wissens darüber, *wie man Spiele spielen* kann – und zwar relativ unabhängig vom gerade verfügbaren bzw. am meisten ‚angesagten‘ Material.

Anmerkungen

- 1 Für einen Überblick zu Entwicklungen im Bereich der Kindheitsforschung vgl. bspw. Honig 1999; Honig/Lange/Leu 1999 und Honig/Leu/Nissen 1996.
- 2 Im englischsprachigen Raum wird dieser psychologische Ansatz, Entwicklung im sozialen Interaktionskontext zu betrachten, oft auch als „social constructionism“ bezeichnet und damit vom soziologisch geprägten Begriff des „social constructivism“ abgegrenzt (vgl. Prout/James 1990).
- 3 Anknüpfend an das Modell der konstanten Konstruktion sozialer Wirklichkeit durch alle beteiligten sozialen Akteure wurde zum anderen auch die empirisch fundierte Analyse diskursiver gesellschaftlicher – also von Erwachsenen vorgenommener – Konstruktionen der Kindheit und des Kindes vorangetrieben.
- 4 Vgl. als aktuelle Studie zur performativen Bildung von Gemeinschaften Wulf u.a. 2001; zum Begriff und zur Theorie des Performativen Wulf/Göhlich/Zirfas 2001.
- 5 Umfassende Darstellungen zur (historischen) Entwicklung und Anwendung des Gruppendiskussionsverfahrens finden sich in Flick 1995; Friebertshäuser/Prengel 1997; Mangold 1960 u. 1967; Lamnek 1993 u. 1998. Eine Einführung in das Gruppendiskussionsverfahren, wie es, durch den Rekurs auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims, von Ralf Bohnsack theoretisch-methodisch fundiert wurde und wie es auch diesem Projekt zugrunde liegt, findet sich in Bohnsack 1996, 1997a, 2000; Bohnsack/Schäffer 2001; Loos/Schäffer 2001; Liebig/Nentwig-Gesemann 2002.
- 6 Ausführliche Darstellungen der dokumentarischen Methode und ihrer Forschungspraxis finden sich in Bohnsack 2000; 2001; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001.
- 7 Für anregende Diskussionen und wichtige Hinweise danke ich Monika Wagner-Willi und Ralf Bohnsack.

- 8 Der Arbeitstitel des Habilitationsprojekts (Freie Universität Berlin) lautet: Kollektive Praktiken von Kindern am Beispiel von Diskursen und Spielsituationen.
- 9 An dem Lehrforschungsprojekt, an dessen Konzeption, der Erhebung und Interpretation waren folgende Studentinnen beteiligt: Jale Becker, Anett Ehlers, Susanne Hecht, Isabelle Klar, Eva-Maria Merz, Anja Munzig, Elena Rodyguina und Irmgard Walleshauser. Zwischen uns entwickelte sich eine außerordentlich intensive Zusammenarbeit, die über den üblichen Seminarcharakter weit hinausging und für uns alle zu einem gemeinsamen Lernprozess wurde. An dieser Stelle möchte ich den genannten Studentinnen dafür danken, dass sie gemeinsam mit mir das innovative Potential der angewandten Methoden ausgelotet haben. Erst die Reflexion und Rekonstruktion unserer forschungspraktischen Erfahrungen ermöglichte die Ausdifferenzierung methodischer Prinzipien. Es handelt sich dabei um eine Art „Zwischenstand“ eines laufenden Forschungsprozesses.
- 10 Die Pocket Monster, kurz: Pokémons, erschienen erstmals Ende 1999 in Form von Spielfiguren auf Nintendo-Gameboys. Die Figuren, Tieren nachempfundene Wesen mit phantastischen Fähigkeiten, tauchten dann alsbald im Fernsehen und im Kino auf, entfachten in Form von Stickern und Karten eine Sammel-, Tausch- und Spiel Leidenschaft und hielten als Kuscheltiere, Haarspangen, Radiergummis etc. Einzug in fast jedes Kinderzimmer.
- 11 Die Kinder haben sich mit viel Neugier und Freude auf die Gruppendiskussionen eingelassen. Sie haben uns Einblick in ihre alltagskulturellen Praktiken gewährt bzw. uns in ihr „Expertentum“ eingeweiht und durch ihre Hartnäckigkeit und Geduld mit uns einen wichtigen Beitrag zur kritischen Reflexion und Ausdifferenzierung der angewandten Methoden geleistet. Ohne die Unterstützung von Eltern, Lehrern und Erzieherinnen wäre dies nicht möglich gewesen.
- 12 Eine umfassende Analyse von Problemen, die mit der Anwendung von Gruppendiskussionen zur Erforschung von Einzelpersonen verbunden ist, findet sich in Mangold 1967.
- 13 Vgl. Nentwig-Gesemann 1999; Bütow/Nentwig-Gesemann 2002.
- 14 Der Begriff des Orientierungsmusters stellt einen Oberbegriff dar für (kommunikative) Orientierungsschemata einerseits und (konjunktive) Orientierungsrahmen andererseits (vgl. dazu Bohnsack 1997b).
- 15 Zum für die teilnehmende Beobachtung zentralen methodischen Prinzip der „Un-sichtbarkeit durch Sichtbarkeit“ vgl. Krappmann/Oswald 1995.
- 16 Die von mir verwendeten Transkriptionsregeln finden sich in: Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl (2001, S. 363f.); einige für das Verständnis wesentliche Regeln seien hier kurz erläutert: @ markiert Lachen bzw. lachend Gesprochenes, ° bedeutet, dass etwas sehr leise gesprochen wurde, während fett Gedrucktes besonders laut und Unterstrichenes in besonderer Weise betont gesprochen wurde.
- 17 *Fokussierungsakte* mit einer solchen interaktiven Dichte und einem ausgeprägten körperlich-performativen Aufführungscharakter lassen sich nur mit Hilfe eines Transkriptes nicht befriedigend darstellen. Ein zentrales Anliegen meiner weiteren Forschung wird sein, eine Darstellungsform und analytische Perspektive zu entwickeln, mit der das videografierte Material zunächst auf der Ebene des immanenten Sinngelhalts zusammenfassend formuliert werden kann (also eine formulierende Interpretation im Sinne der dokumentarischen Methode vollzogen wird), um es damit parallel zum Transkript der weiteren Interpretation zugänglich zu machen. Interpretationen des Videomaterials bleiben daher für diesen Beitrag noch unberücksichtigt.
- 18 Eine detaillierte Darstellung der „Kategorien zur Beschreibung der Diskursorganisation“ sowie auch der „Typen der Diskursorganisation“ findet sich in Bohnsack (2000, S. 148ff.) sowie in Loos/Schäffer (2001, S. 66ff.)
- 19 Zur Bedeutung der Herstellung eines gemeinsamen Rhythmus im Gespräch vgl. auch Gumpertz (1992, S. 42) sowie auch Auer (1986, S. 29).

- 20 Auf der Grundlage der Wissenssoziologie von Mannheim unterscheidet Bohnsack (1989; 2000) zwischen unmittelbarem Verstehen auf der Grundlage von Erfahrungen und Handlungspraxis in geteilten Erlebniszusammenhängen (konjunktiven Erfahrungsräumen) und kommunikativem Interpretieren, das demgegenüber notwendig wird, wenn Menschen – eben weil es keine gemeinsamen Erfahrungsdimensionen gibt – einander fremd sind.
- 21 Im Rahmen der Rekonstruktion der Diskursorganisation bezeichne ich dies (vorläufig) als *Elaborationen von Propositionen im Modus korporierter Explikationen*.
- 22 Ich bezeichne dies (vorläufig) als *korporierte Propositionen*.
- 23 Zur Analyse der Mediennutzung im Kontext kultureller Praktiken und zur Bedeutung der dokumentarischen Methode vgl. Fritzsche 2001.
- 24 Beim „Werfen“ stellen sich zwei Kinder an einer imaginierten Linie auf und werfen je eine Pokémon-Karte so weit sie können nach vorne. Das Kind, das weiter geworfen hat, gewinnt die des Mitspielers. Die Ähnlichkeit zu ‚traditionellen‘ Kinderspielen wie etwa ‚Weitspucken‘ oder ‚Kirschkernspucken‘ ist offensichtlich.
- 25 Die Gogos – mit dem Beinamen „crazy bones“ – sind kleine, bunte und abstrakt geformte Spielsteine, mit denen die Kinder verschiedene Wurfspiele durchführen (vgl. genauer: Tervooren 2001).

Literatur

- Alanen, L.: Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 17 (1997), S. 162-177
- Auer, P.: Kontextualisierung. In: Studium der Linguistik 19/20 (1986), S. 22-47
- Billmann-Mahecha, E.: Zur kommunikativen Kompetenz von Kindern in Gruppendiskussionen. In: Wessel K.-F./Naumann, F. (Hrsg.): Kommunikation und Humanontogenese. Bielefeld 1994, S. 341-346
- Bohnsack, R.: Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen 1989
- Bohnsack, R.: Gruppendiskussionen. Neue Wege einer klassischen Methode. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16 (1996), H. 3, S. 323-326
- Bohnsack, R.: Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997a, S. 492-502
- Bohnsack, R.: „Orientierungsmuster“: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In: Schmidt, F. (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler 1997b, S. 49-61
- Bohnsack, R.: „Milieubildung“. Pädagogisches Prinzip und empirisches Phänomen. In: Böhnisch, L./Rudolph, M./Wolf, B. (Hrsg.): Jugendarbeit und Lebenswelt – Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt. Weinheim/München 1998, S. 95-112
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 4. Auflage Opladen 2000
- Bohnsack, R.: Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001, S. 225-252
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001
- Bohnsack, R./Schäffer, B.: Gruppendiskussionsverfahren. In: Hug, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 2. Baltmannsweiler 2001, S. 324-341

- Bourdieu, P.: Rede und Antwort. Frankfurt a.M. 1992
- Breidenstein, G.; Kelle, H.: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim/München 1998
- Bütow, B./Nentwig-Gesemann, I.: Mädchen – Cliques – öffentliche Räume. In: Lutz, R./Hammer, V. (Hrsg.): Weibliche Lebenslagen und soziale Benachteiligung. Frankfurt/New York 2002 (im Erscheinen)
- Corsaro, W. A.: Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. In: *Social Psychology Quarterly* 55 (1992), No. 2, S. 160-177
- Corsaro, W. A./Eder, D.: Children's Peer Culture. In: *Annual Reviews Sociol.* 16 (1990), S. 197-220
- Csikszentmihalyi, M.: Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart 1985
- Davies, B.: Life in the Classroom and Playground: The Accounts of Primary School Children. London/Melbourne/Boston/Henley 1982
- Ecarius, J./Fuhs, B./Brake, A.: Methodenprobleme in der Kindheitsforschung. In: Büchner, P. u.a.: Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen. Opladen 1998, S. 37-60
- Flick, U.: Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek bei Hamburg 1995
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1997
- Fritzsche, B.: Mediennutzung im Kontext kultureller Praktiken als Herausforderung an die qualitative Forschung. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001, S. 27-42
- Fuhs, B.: Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim/München 2000, S. 87-103
- Gebauer, G./Wulf, C.: Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg 1992
- Gebauer, G./Wulf, C.: Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek bei Hamburg 1998
- Goodwin, M. H.: He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children. Bloomington 1990
- Grundmann, M. (Hrsg.): Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Frankfurt a.M. 1999
- Gumperz, J.: Contextualization Revisited. In: Auer, P./di Luzio, A. (Hrsg.): The Contextualization of Language. Amsterdam/Philadelphia 1992, S. 229-252
- Gumperz, J. J./Cook-Gumperz, J.: Ethnic Differences in Communicative Style. In: Ferguson, C./Heath, S. B. (Hrsg.): Language in the USA. Cambridge 1981, S. 430-445
- Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/München 2000a
- Heinzl, F.: Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/München 2000b, S. 117-130
- Holmes, R. M.: How Young Children Perceive Race. Thousand Oak 1995
- Honig, M.-S.: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a.M. 1999
- Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. R. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim/München 1999
- Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim/München 1996
- Hurrelmann, K.: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. Anmerkungen zu neueren theoretischen und methodologischen

- Konzeptionen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1983), H. 3, S. 91-103
- James, A./Prout, A. (Hrsg.): Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London/New York/Philadelphia 1990
- Kelle, H./Breidenstein, G.: Kinder als Akteure: Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16 (1996), H. 1, S. 47-67
- Krappmann, L./Oswald, H.: Unsichtbar durch Sichtbarkeit. Der teilnehmende Beobachter im Klassenzimmer. In: Behnken, I./Jaumann, O. (Hrsg.): Kindheit und Schule. Weinheim/München 1995, S. 39-50
- Lamnek, S.: Die Gruppendiskussion. In: Ders.: Qualitative Sozialforschung, Bd. 2: Methoden und Techniken. München/Weinheim 1993, S. 125-171
- Lamnek, S.: Gruppendiskussion: Theorie und Praxis. Weinheim 1998
- Liebig, B./Nentwig-Gesemann, I.: Gruppendiskussion. In: Kühl, S./Strodtholz, P. (Hrsg.): Methoden der Organisationsforschung. Reinbek 2002, S. 141-174
- Loos, P./Schäffer, B.: Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen 2001
- Mangold, W.: Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt a.M. 1960
- Mangold, W.: Gruppendiskussionen. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. I. Stuttgart 1967, S. 209-225
- Mangold, W./Bohnsack, R.: Kollektive Orientierungen in Gruppen Jugendlicher. Bericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Erlangen 1988
- Mannheim, K.: Wissenssoziologie. 2. Auflage Neuwied 1970
- Mannheim, K.: Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M. 1980
- Nentwig-Gesemann, I.: Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Opladen 1999
- Nentwig-Gesemann, I.: Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001, S. 275-300
- Nohl, A.-M.: Comparative Analyse: Rekonstruierte Forschungspraxis und Methodologie. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001, S. 253-273
- Oswald, H.: Geleitwort. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/München 2000, S. 9-15
- Piaget, J.: Nachahmung, Spiel und Traum. Ges. Werke Bd. 5, 2. Auflage Stuttgart 1990
- Polanyi, M.: The Tacit Dimension. London 1966
- Pollock, F.: Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 2. Frankfurt a.M. 1955
- Prout, A./James, A.: A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: James, A./Prout, A. (Hrsg.): Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London/New York/Philadelphia 1990, S. 7-34
- Qvortrup, J.: Die soziale Definition von Kindheit. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993, S. 109-124
- Richter, R.: Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 22 (1997), H. 4, S. 74-98
- Tervooren, A.: Pausenspiele als performative Kinderkultur. In: Wulf, C. u.a.: Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen 2001, S. 205-248

-
- Thorne, B.: Re-Visioning Women and Social Change: Where are the Children? In: *Gender and Society* 1 (1987), H. 1, S. 85-109
- Turner, V.: *Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels*. Frankfurt a.M. 1989
- Wulf, C.: Mimesis in Gesten und Ritualen. In: *Paragrana* 7 (1998), H. 1, S. 241-263
- Wulf, C. u.a.: *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen 2001
- Wulf, C./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim/München 2001
- Youniss, J.: *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Hrsg. von L. Krappmann und H. Oswald. Frankfurt a.M. 1994

